

## **Trabajo de los maestros de USAER en las escuelas de educación pública nivel básico.**

La atención educativa de los menores con discapacidad en nuestro país ha evolucionado de manera constante durante las últimas décadas. Los proyectos educativos que durante ese tiempo se han llevado a cabo a la práctica han intentado modificar la visión y los propósitos que en la educación especial se promovían para la atención para alumnos considerados con una discapacidad física, psíquica o sensorial.

Con la reforma educativa que inició en los años noventa, sustentada principalmente en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje” (UNESCO 1990) se impulsaron cambios importantes que impactaron tanto en la concepción del sujeto alumno de atención, como en las acciones educativas para su apoyo dentro del sistema educativo.

En México, la reforma educativa del año 1993 fue decisiva en la transformación de los servicios de Educación Especial, con la suscripción del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, promovieron un cambio en la concepción respecto a los servicios que brindaba Educación Especial, para que éstos dejaran de funcionar en espacios específicos separados de educación regular y con propósitos y programas diferentes.

Al reconocerse en la Dirección de Educación Especial el marco normativo de la reforma educativa de 1993 y tomar como punto de referencia el derecho de todas las personas a una educación de calidad y a una plena integración social, se impulsó un proceso de reorientación de los servicios que existían hasta ese momento: Los servicios indispensables -Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial- se reestructuraron en Centros de Atención Múltiple CAM. Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes- se reestructuraron en lo que hoy conocemos como Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER.

En este sentido, las USAER se convirtieron en las principales instancias técnico operativas para la puesta en marcha del proyecto de Integración Educativa. La importancia estratégica de estas unidades radicó en los vínculos que se proyectaron establecer entre Educación Especial y Educación Regular, en la intención de propiciar un clima de trabajo enriquecedor para las prácticas educativas dentro del aula y favorecer la construcción de una visión diferente

del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en las pautas que ofreció para guiar el proceso de apoyo a los alumnos con NEE integrados en las escuelas regulares a partir del trabajo colaborativo entre maestros de Educación Regular, maestros de Educación Especial y padres de familia.

Es en este contexto donde se ubica la presente investigación, la cual se deriva del interés y necesidad por construir una explicación sobre los procesos de apoyo y atención que hasta el momento han construido y desarrollado los equipos de las USAER en colaboración con los docentes de Educación Regular, para responder a las necesidades de aprendizaje de la diversidad de la población escolar inscrita en una escuela, particularmente de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos de la escuela Doctor Belisario Domínguez Palencia de la ciudad de Comitán de Domínguez Chiapas México. También surge de la importancia de valorar el impacto de las estrategias de apoyo que han sido implementadas por las USAER en las escuelas primarias y que han favorecido o limitado el desarrollo de un trabajo conjunto entre los docentes para la creación de ambientes escolares inclusivos y de atención a la diversidad, pues se ha observado que continúan prevaleciendo algunas resistencias al trabajo compartido entre los docentes de Educación Especial y de Educación Regular, principalmente en la definición de las acciones que les corresponden a cada uno y en la selección o construcción de estrategias factibles para el apoyo y atención de los alumnos con discapacidad dentro de la escuela regular.

¿Cuáles son los resultados que ha obtenido la escuela primaria Doctor Belisario Domínguez Palencia de la ciudad de Comitán de Domínguez Chipas en la materia de inclusión educativa y atención de la NEE, por contar con el apoyo USAER?

### **Preguntas de investigación.**

¿Cómo se delimitan las funciones y responsabilidades del maestro de apoyo y del maestro de aula regular en la construcción de prácticas inclusivas dentro del aula de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia?

¿Qué prácticas del maestro de apoyo de la USAER han tenido impacto en la transformación de los contextos escolares de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia?

¿Qué equipos de USAER han favorecido el desarrollo de un trabajo conjunto en la atención a la diversidad de los alumnos y la creación de ambientes escolares inclusivos de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia?

¿Qué organización escolar influye o determina la construcción de prácticas inclusivas y el desarrollo de estrategias para la atención a la diversidad en la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia?

### **Objetivo General:**

Describir que estrategias de intervención y acciones que el docente de la USAER establece en colaboración con los docentes de la escuela regular Doc. Belisario Domínguez Palencia para la concreción de estrategias de atención y apoyo a la diversidad del alumnado.

### **Objetivos Específicos:**

Identificar y analizar las estrategias de intervención y apoyo que favorecen u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo entre el docente de Educación Especial y Educación Regular para la construcción de ambientes y prácticas escolares inclusivos al interior de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia.

Identificar el tipo de organización escolar que favorece u obstaculiza la atención a la diversidad del alumnado de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia.

Determinar el tipo de elementos teóricos, conceptuales y operativos son indispensables en la labor del docente de apoyo para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y de atención a la diversidad dentro de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia.

Evaluar el impacto de las acciones que hasta el momento ha tenido la USAER en la construcción de ambientes escolares inclusivos de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia.

### **Justificación**

El propósito de este proyecto es dar a conocer el desempeño que tienen los USAER de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia sobre la situación de los servicios de Educación Especial y del proceso de Integración Educativa, al mismo tiempo de que se tratan de establecer orientaciones para guiar el funcionamiento de los servicios de Educación Especial.

Prevalciendo en las USAER, y en actual trabajo de los docentes de apoyo que laboran en dichas unidades, en la cual enfrentan a una tarea mucho más compleja, que va más allá de la simple organización, pues los retos actuales implican construir una visión amplia y

contextualizada de las condiciones en las que se genera el aprendizaje escolar, visión en la que se considere un enfoque social, comprensivo y preventivo de las dificultades que pudieran llegar a tener los alumnos en el acceso a los contenidos curriculares y en el logro de propósitos educativos.

### **Hipótesis.**

Las funciones del maestro de apoyo, integrado en las USAER giran alrededor de la integración de niños que cursan su educación básica dentro de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad para que tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad.

El maestro tiene que ser inclusivo, para tener un aula inclusiva, pero no sólo de palabra o teóricamente hablando, sino con acciones que involucren a sus educandos en el respeto, la sensibilización, la empatía, el aprendizaje y la enseñanza colaborativa, promoviendo un trabajo global e integrado.

### **Variable dependiente.**

La intervención de USAER en el medio áulico de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia.

### **Variable independiente.**

Desequilibrio de la práctica educativa y falta de integración grupal de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia.

### **Metodología.**

La presente investigación es contar con un mayor conocimiento sobre las condiciones en las que se desarrollan los procesos de trabajo de los docentes de la USAER en la atención y apoyo de los alumnos con discapacidad o con requerimientos de apoyos específicos dentro del marco del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, por lo tanto el enfoque de esta investigación es cuantitativo ya que por medio de una encuesta de opinión aplicada a los docentes de la escuela Doc. Belisario Domínguez Palencia ubicada en la ciudad de Comitán de Domínguez Chiapas se identificará la importancia del trabajo de los USAER así como la construcción de explicaciones sobre las actuaciones y toma de decisiones de los docentes de la USAER sobre los ambientes de trabajo centrados en la colaboración.

Aclarando entonces que el enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (Roberto Hernández Sampieri, 2014, pág.4)

Así mismo partiendo de nuestro objetivo general que es describir qué estrategias de intervención y acciones que el docente de la USAER establece en colaboración con los docentes de la escuela regular Doc. Belisario Domínguez Palencia para la concreción de estrategias de atención y apoyo a la diversidad del alumnado, podemos decir que nuestra investigación será de tipo no experimental y así mismo se puede señalar que el alcance de la investigación será descriptivo, porque se especificaran diversos fundamentos básicos sobre el trabajo de los maestros del USAER Sampieri (2014) afirma que “con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (pág. 92).

En otro punto por medio de la recolección de información que se obtendrá utilizaré a la encuesta como la técnica de recolección de datos sobre la opinión de los docentes de la escuela Dr. Belisario Domínguez Palencia buscando recabar la mayor información sobre la importancia que tiene los docentes de USAER dentro de los centros ordinarios “este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Roberto Hernández Sampieri, 2014, pág. 93)

## **CAPÍTULO II**

### **Antecedentes.**

En su Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) la Dirección de Educación Especial (DEE, 2011) concibe a la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan e garantizan, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje. (p.127)

La educación especial en México tuvo inicio en el siglo XIX con la creación de la Escuela Nacional de Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos, ambas fundadas en el año de 1867 durante el gobierno del Licenciado Benito Juárez García, siendo el primer presidente en impulsar la educación especial.

En el año de 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños y jóvenes con deficiencia mental, diversificándose por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

Posteriormente en el año de 1942 se reformó la Ley Orgánica de Educación vigente, y se crea la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, impartiendo especialidades en la educación de deficientes mentales y menores infractores. Para el año de 1945 se agregan las carreras de maestros especialistas en la educación de ciegos y sordos.

Tras los antecedentes históricos antes descritos en el año de 1970 se fundó la Dirección General de Educación Especial, teniendo como objetivo orientar y reestructurar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas; dando inicio a la atención de personas con deficiencia mental, trastornos de audición, lenguaje y visuales, así como impedimentos motores.

La prioridad por brindar servicios a las personas de educación especial se fue intensificando al correr de los años al grado que, en la década de los ochentas, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. En su tesis de titulación Pulido Batalla, Emmanuel (2013) se menciona lo siguiente:

Los servicios de carácter indispensable incluían los Centros de intervención temprana, las Escuelas de Educación y los Centros de Capacitación de Educación Especial, dichas instituciones funcionaba en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y a los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. Los servicios complementarios incluían; Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A, prestaban apoyo a alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

La modalidad antes descrita incluyó centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)..

Es cuando a principios de la década de los noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) dependientes de la Educación General de Educación Preescolar.

La intención de la creación de centros que atendieran a las personas con requerimientos de educación especial, se logró incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, ofreciéndoles oportunidades para que interactuaran y se desarrollaran plenamente como personas, además se les brindó una mejor educación adaptada a sus necesidades, rescatando el valor humano que tiene la educación en México. (Pulido Batalla, Emmanuel. 2013. p.29).

Fue en el año de 1993 con la reforma del artículo 3º constitucional que se logró ofertar a todos los individuos una educación que les permitiera desarrollar sus facultades, proporcionándoles las herramientas necesarias para poderse enfrentar al mundo, al igual que se combatió la segregación de las personas con necesidades educativas especiales.

En este mismo año se inició el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, efectuando en México una serie de cambios en la educación, con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas para una mejor educación con calidad, al igual que combatir la discriminación y marginación que sufrían los niños que se encontraban separados de la educación básica general.

Los cambios de educación especial se reorganizaron de la siguiente manera; los servicios indispensables de educación especial se transformaron en centros de Atención Múltiple (CAM), los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron por Unidades de Orientación al Público (UOP).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales en México, se utilizó a partir de 1994 durante su participación en la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción.

Las metas por lograr una educación inclusiva en el país se intensificaron con el tiempo, después de reorganizaciones y reorientaciones en los servicios de educación especial, surgió en el 2002 el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, este programa tuvo como principal objetivo responder a las demandas y propuestas de las personas con necesidades educativas especiales, brindándoles una educación de calidad que les permitiera integrarse a la sociedad como persona digna.

(Pulido Batalla, Emmanuel. 2013. pp.30-31)

### **Historia de la Educación Especial en México**

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable - Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial (En estas escuelas

se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión) y los Centros de Capacitación de Educación Especial- funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A- prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993 -como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. Promover el cambio en la orientación de

los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Esta transformación se realizó del modo siguiente:

- a) *Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM)*, definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.
- b) *Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)* con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.
- c) *Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP)*, para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal.

La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad.

Derivado de un proceso de diagnóstico de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa en el país, en el año 2002 se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Este Programa se elaboró conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo es garantizar una atención educativa de calidad a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

“ y toda actividad es ciega si no la acompaña el conocimiento y todo conocimiento es vano salvo cuando hay trabajo y todo trabajo es infructuoso si no lo acompaña el amor y trabajar con amor es tejer el vestido con fibras extraídas de nuestro corazón como si fuera para vestir al ser más amado, es construir una morada con cariño y embellecerla como si fuera para albergarlo ”.

Profa.: Guadalupe Álvarez Naveda

Pionera de la Educación Especial

EN LA REPUBLICA MEXICANA: La atención a personas con requerimientos de educación especial se inicia en nuestro país en el siglo XIX con la creación de la Escuela Nacional de Sordos (1867), y la Escuela Nacional de Ciegos (1867), durante el gobierno del Licenciado Benito Juárez García.

Posteriormente, pioneros de la talla de los doctores Santa marina, José de Jesús González, Roberto Solís Quiroga y el maestro Lauro Aguirre, se dan a la tarea de apoyar la apertura de más instituciones especializadas y de promover ante las instancias gubernamentales la expedición de leyes que sustentaran políticas educativas que ofrecieran mayor apoyo a este

sector de la población. Cada uno de estos personajes logró en su tiempo y ámbito, abrir caminos hasta entonces no considerados.

En 1942, como resultado de la reforma a la Ley Orgánica de Educación vigente, se crea la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, impartándose las especialidades en la educación de deficientes mentales y de menores infractores. Para 1945, se agregan las carreras de maestros especialistas en la educación de ciegos y de sordos. Simultáneamente se continúa con la creación de escuelas en diversas partes de la República, atendiendo cada vez a un mayor número de niños y jóvenes que lo demandaban. En 1970 se crea por decreto la Dirección General de Educación Especial como una instancia que debía organizar, administrar y vigilar el sistema federal de este tipo de instituciones y la formación de docentes especializados. Este evento marca un hito en la historia de la Educación Especial en nuestro país, pues le subyace el reconocimiento del gobierno a la necesidad de atender a esta población, rescatándola de la marginación y procurándole un contexto educativo adecuado. También impacta a los docentes pues constituye el comienzo de la sistematización y coordinación de acciones a nivel nacional que desemboca en un crecimiento muy significativo de la cobertura ofrecida hasta entonces.

Entre 1966 y 1979, se crean Coordinaciones de Educación Especial en las entidades federativas, con la finalidad de acercar los apoyos y la asesoría al personal en servicio. En 1980 estas coordinaciones pasan a ser Jefaturas de Departamento que seguían dependiendo técnicamente de la Dirección General de Educación Especial. Aparece también el proyecto de grupos integrados (1979). El soporte técnico de este proyecto se adelantó al enfoque educativo de entonces y desarrolló una Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y otra para la iniciación a las Matemáticas (1980 y 1981), que son ahora referente esencial de los libros de texto de español y matemáticas de Educación Básica. Para 1992, el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, suscriben el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mediante el cual el gobierno federal transfiere a los gobiernos estatales la responsabilidad de la dirección de los servicios educativos de preescolar, primaria, secundaria, y para la formación del docente (se incluye aquí la educación normal, indígena y especial). Como consecuencia de este acuerdo, aparecen en cada entidad las Secretarías de Educación, en cuya estructura se respeta la figura de un responsable de la educación especial, situación que prevalece a la fecha. En 1993 se expide la Ley General de Educación que en su capítulo cuarto, artículo 41,

reconoce la obligación del Estado de atender a las personas con discapacidad, procurando su integración a los planteles de educación básica. Incluye también la orientación a padres y al personal de las escuelas regulares.

En marzo de 1997 se lleva a cabo en Huatulco, Oaxaca, la Conferencia Nacional sobre Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: equidad para la diversidad. Los objetivos de esta conferencia fueron: unificar conceptos y criterios en torno a la prestación de los servicios educativos para los menores con necesidades educativas especiales en el contexto de la diversidad, conocer el estado actual de la integración educativa y escolar en las diferentes entidades federativas, y compartir experiencias sobre este particular, definir, a partir de los fundamentos normativos curriculares de la Educación Básica, los requerimientos de flexibilidad, pertinencia y equidad para la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidades, y, definir propuestas y recomendaciones para configurar la prospectiva de la atención a las necesidades educativas especiales, en el marco de la diversidad de la Educación Básica en México, con la corresponsabilidad de los agentes educativos. Esta preocupación por atender las necesidades educativas especiales está considerada tanto en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, como en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. También se manifiesta en las Diez Propuestas para Asegurar la Calidad de la Educación Pública que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación dio a conocer en 1994.

### **Capítulo III**

#### **Marco teórico.**

## **EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Las políticas educativas internacionales, han proyectado cambios trascendentales en los sistemas educativos para satisfacer uno de los derechos fundamentales de todas las personas: el acceso a la educación. En este sentido, las reformas educativas que en cada país se hay proyectado intentan cumplir la meta de asegurar una Educación Básica de calidad para todos los niños independientemente de las condiciones que les caractericen.

En México, las políticas educativas se han traducido en reformas que han intentado reestructurar principalmente las prácticas de enseñanza, ya que hasta el momento los resultados educativos no han sido los esperados, sin embargo a casi veinte años del inicio de estas reformas que incluyeron la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la modificación de planes y programas de estudio, la elaboración de nuevos libros de texto, la reorientación de los servicios de Educación Especial y la concreción de estrategias para la actualización docente y directiva, aún no se ha logrado en nuestro país una universalización de la Educación Básica, aún se puede observar que permanecen problemáticas como la equidad de la distribución y calidad de la oferta educativa. De acuerdo con Blanco (2006) “los colectivos más excluidos son precisamente los que necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aislada o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad”. (Blanco, 2006, p. 1)

En México como en muchos de América Latina se ha adoptado en las políticas educativas los principios de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), que entre los más importantes se encuentran el derecho de todos los niños a la educación independientemente de sus características, capacidades, intereses y necesidades; el diseño de programas de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos, así como el acceso a las escuelas regulares de personas con NEE. En dichos principios se reconoce la importancia de las escuelas abiertas a la diversidad como medios para combatir actitudes, crear sociedades integradoras y lograr una Educación para Todos.

A pesar de los avances alcanzados en nuestro país en relación a la construcción de políticas educativas orientadas a elevar la calidad de la educación, a mejorar los ambientes escolares y a ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades, aún se pueden identificar en la práctica distintos factores que excluyen a muchos alumnos del sistema educativo. Si bien se ha aumentado considerablemente la cobertura y oferta educativa de la Educación Básica, y se han ampliado los años de escolaridad obligatoria, las políticas educativas no han sido acompañadas de estrategias que garanticen la permanencia de los alumnos en las escuelas y que se atiendan y apoyen efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se señala que más de 30 millones de personas no han concluido o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la Educación Básica o no ha podido concluirla. El promedio de escolaridad en nuestro país es inferior al nivel de secundaria terminada, lo que significa que el sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. (SEP, 2007, p.9)

En el informe publicado en el 2009 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) "Country Highlights, Doing Better for Children" (OECD, 2009) se enfatiza que la mayoría de los resultados del bienestar de los niños mexicanos están muy por debajo de los observados en otros países de la OCDE, por lo que en México se necesita fortalecer las políticas sobre la infancia, a fin de mejorar los resultados en las áreas de pobreza, educación, salud y seguridad. "Conseguir un buen comienzo en la vida, especialmente para los niños desfavorecidos, es importante, México necesita continuar con su tradición de 18 políticas innovadoras para niños pequeños y desfavorecidos y hacer más por estos grupos". (OCDE, 2009, p. 1)

Los datos anteriores nos permiten corroborar que aún son muchas las personas en nuestro país que por diferentes causas se encuentran en situación de desigualdad, que enfrentan barreras para el aprendizaje y el acceso al conocimiento. Uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo de nuestro país, es el de ofrecer una educación con calidad y equidad para la diversidad del alumnado, la cual garantice una igualdad de oportunidades, que dé a cada quien lo que necesite y le proporcione apoyos en función de sus características y necesidades individuales, de esta manera podremos avanzar en los objetivos de permanencia y éxito escolar de cada uno de los alumnos.

El reconocimiento y atención de la diversidad, supone un cambio en las prácticas educativas, prácticas que influyan en la construcción de una nueva cultura escolar y guíen la mejora de los procesos educativos que se desarrollan en la escuela. De acuerdo con Hugué.

Es necesario que se considere a la escuela como un sistema abierto y complejo. Un sistema formado por diversos subsistemas y personas que hay que tener en cuenta como personas, pero, al mismo tiempo, como elementos de este sistema global. Personas y subsistemas que

interactúan entre ellos, que influyen mutuamente y, a la vez, reciben influencias de los sistemas con los que se relacionan. (Huguet, 2006, p. 29)

En este sentido, es importante enfatizar que el cambio y la construcción de una nueva cultura escolar<sup>3</sup> implican un proceso lento y complejo, que requiere de la creación y establecimiento de distintos tipos de relaciones entre los actores del hecho educativo.

Como lo señalan Marchesi y Martín, “la cultura de la escuela está formada por las creencias y convicciones básicas del profesorado y de la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro. La cultura incluye las normas que afectan a la comunidad educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de comunicación, las relaciones y el tipo de colaboración que existe entre los docentes”. (Marchesi, y Martín, 2000, p. 240)

Entender la mejora escolar como un proceso implica desarrollar estrategias y plantear cambios, ya sea en el ámbito de las innovaciones didácticas en el aula o en el ámbito del desarrollo de la organización y la estructura. Los cambios en el aula hay que fomentarlos y estimularlos a través de cambios en la organización y en las dinámicas de comunicación y trabajo. (Huguet, 2006, p. 32)

Si bien las políticas educativas en nuestro país han promovido una transformación en las culturas y prácticas escolares, son evidentes las dificultades que enfrentan las escuelas para innovar, desarrollar y fortalecer las estructuras organizativas y de gestión, así como para la renovación de prácticas que impacten en la atención que se brinda a los educandos.

Con el propósito de ampliar el conocimiento sobre los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa en México, en los siguientes apartados se presentan algunas de las normas y acuerdos internacionales que han dado sustento a la conformación y reestructuración de las políticas educativas en nuestro país, posteriormente se enfatiza en las normas nacionales que han tenido como propósito elevar la calidad educativa y avanzar en la construcción de espacios escolares inclusivos, considerando para ello que es en la escuela y en las aulas donde se concretizan las acciones y en donde verdaderamente se pueden hacer efectivos los principios de una Educación para Todos.

## **Normas Internacionales**

Desde la década de los años sesenta se comenzaron plantear algunos acuerdos y normas internacionales que apoyan la premisa de una educación para la diversidad, el reto de garantizar una educación para todos se estableció como una prioridad para todos los países como un acto de justicia y equidad en favor de los grupos sociales que por diversas razones se encuentran mayormente excluidos de los sistemas educativos, sin embargo, aún con la declaración de diversos convenios encaminados a dicha finalidad, nos encontramos lejos de cumplir sus principales premisas.

El logro de la inclusión educativa está siendo un largo camino, rico en experiencias, pero arduo en su día a día, debido a los muchos obstáculos que debe superar. Unos muy importantes, los mentales, lo que suponen prejuicios bien por falta de información, bien por intereses innombrables. Otros. Los de carácter económico que, en muchos países, suponen una barrera difícil de salvar, ya que ni siquiera todos los niños (sin problemas, sin diferencias especiales...) tienen la posibilidad de ejercer ese derecho a la educación que poseen como principio constitucional declarado por encima de cualquier circunstancia. (Casanova, 2011, pp. 31 y 32)

Con la intención de presentar un recorrido sobre los acuerdos, convenios y declaraciones internacionales que han impactado en la construcción de políticas educativas basadas en las premisas de igualdad, equidad y calidad, se presenta una breve descripción de los que considero más importantes publicados desde los años noventa hasta la fecha y que de alguna manera ha exigido a los distintos países miembros de distintas organizaciones incluido México, asumir compromisos y responsabilidades en el ámbito de sus sistemas educativos:

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990)

Con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, en esta convención se aboga por implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria y hacer la enseñanza superior accesible para todos, proporcionando orientación educativa a todos los niños y adoptando medidas para fomentar la asistencia

regular y reducir la tasa de deserción escolar. Uno de sus artículos se dedica a la garantía de los mismos derechos a los niños mental o físicamente impedidos.

#### Declaración mundial sobre Educación para Todos (1990)

Fue realizada en el contexto de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, convocada en Jomtien Tailandia. A partir de ella se trata de fortalecer la universalización del acceso de todos a la educación básica, promoviendo la equidad, el aumento de los servicios educativos de calidad y adopción de medidas para reducir las desigualdades.

El concepto de Educación para Todos y el de necesidades básicas de aprendizaje que se derivó de éste, implicó una visión más amplia de la educación básica, cuyos principios continúan vigentes en la actualidad, ya que se retoman como principios fundamentales a desarrollar dentro de las políticas educativas.

#### Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993)

En estas normas se consideran los compromisos sobre la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, pero se dedican veintidós artículos a los servicios de apoyo para las personas con discapacidad, a las posibilidades de acceso y a la mejora de la calidad de la educación.

#### Declaración de Salamanca (1994)

Surge a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. En ella se promueve un acuerdo mundial para lograr la integración en las escuelas regulares del alumnado con NEE (denominación que incluía a los alumnos con algún tipo de discapacidad y/o con dificultades para el acceso al currículum). Uno de sus objetivos era lograr que las escuelas incorporaran a todos los alumnos y alumnas independientemente de sus características, ofertando apoyos acordes a sus necesidades individuales.

El concepto de NEE impulsó el desarrollo de políticas educativas para lograr ambientes educativos de aprendizaje para todos y aún continúa siendo un referente importante en muchos países para la atención educativa de los alumnos con discapacidad.

#### Informe Delors (1996)

La publicación de este informe se denominó: “La educación encierra un tesoro” el cual fue elaborado por una comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors, en ella se considera que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, así como la vía al servicio de un desarrollo humano más armónico, al igual que para erradicar la pobreza y la exclusión. Se imprimen ideales que conciben a la educación como un medio para lograr en todas las personas el desarrollo de capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Dichos pilares han sido los referentes principales en el sustento y conformación de del plan y programas de estudio de educación Básica 2011 en nuestro país, el cual está orientado en el desarrollo de competencias para la vida.

#### Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos (2000)

Se elaboró en el marco del foro mundial sobre educación, en él se presentaron los resultados del logro de los objetivos establecidos en la Declaración Mundial sobre Educación para Toda una década atrás. Aunque se reconocieron avances, también se concluyó que éstos se dieron de manera desigual y con lentitud en algunos países donde la pobreza, la desigualdad y la exclusión continúan observándose como problemáticas a erradicar. En este sentido, se presentaron compromisos para garantizar una educación de calidad mediante la implantación de acciones para la mejora en la cobertura en Educación Inicial y el acceso y permanencia en Educación Básica. Por otra parte, se prestó especial relevancia en superar desigualdades de género para garantizar el acceso equitativo de las niñas a la Educación Básica.

#### Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio (2000)

En el marco de la Cumbre del Milenio, la ONU, convocó a sus miembros a discutir temas en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales de intervención. Se reafirmó el pacto para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo para el año 2015, con un compromiso ético y político con los grupos más vulnerables.

#### Publicación del Índice de Inclusión (2000)

Las políticas internacionales en favor de la equidad y justicia social se vieron reflejadas en la publicación del Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, por Tony Booth y Mel Ainscow en Gran Bretaña.

La conformación de dicho documento constituyó un punto de referencia para el establecimiento nuevas formas de organización y trabajo escolar, encaminados a la construcción de comunidades escolares colaborativas que se caracterizaran por el uso de estrategias innovadoras para conseguir incrementar el aprendizaje y logro educativo de todos los alumnos. En la publicación se invita a los docentes a incrementar las oportunidades de aprendizaje y participación de todos los alumnos, y a reducir o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

La aparición del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación BAP, representó un cambio en la posición educativa ante los alumnos con discapacidad, haciéndose referencia a las dificultades que puede llegar a enfrentar cualquier alumno al interactuar con los contextos: las personas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas. Con la utilización del término BAP se ha pretendió erradicar el de NEE, argumentando que éste último hace referencia únicamente a las dificultades que presenta un alumno para acceder al currículum sin que se consideren los contextos en donde participa. Más adelante revisaremos que dichos conceptos no se contraponen, sino que la utilización del término BAP amplía el ámbito de apoyos que brindan los servicios de Educación Especial a los alumnos con discapacidad, NEE, migrantes, indígenas y otros que por su situación o características se encuentren en riesgo de ser excluidos del sistema educativo.

#### Publicación del Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva (2004)

Con la publicación del Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva realizada por la UNESCO, se vieron reflejados los avances en relación al reconocimiento de la educación como un derecho humano básico, ya que en ella se intenta orientar a los sistemas educativos para el desarrollo de políticas educativas inclusivas. Sin pretender ser un guía para desarrollar sistemas educativos inclusivos, en ella se ofrecen orientaciones para impulsar nuevas formas de gestión escolar para que las escuelas atiendan a todos los niños de su comunidad, procurando mayor atención a aquellos que han sido excluidos de las oportunidades educativas, como los alumnos con discapacidad o pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas.

Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)

La reunión tuvo como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. Con base en ello se propuso contribuir a que la sociedad tomara consciencia de la necesidad de garantizar los derechos de justicia, salud, vivienda, libertad, privacidad, trabajo, participación en la vida política, pública y cultural, deporte, rehabilitación y por supuesto, educación, a la que se dedica el Artículo 24 donde literalmente enfatiza que los Estados Partes asegurarán que los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria, determinando la obligación de ofrecer una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan. También se señala la importancia de la realización de ajustes razonables en función de las necesidades individuales, entendidos como:

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (CONAPRED, 2007, p. 5)

En la convención se refiere a la discapacidad de acuerdo con el Modelo Social de la Discapacidad, el cual rescata que es el resultado de la interacción entre la 'deficiencia' de una

persona y los obstáculos impuestos por la sociedad, los cuales impiden su participación en la misma. Cuantos más obstáculos hay –físicos, actitudinales, discriminatorios y para el aprendizaje y la participación- más “discapacitada” hacemos a una persona. (SEP/DEE, 2011a, p. 30)

En la convención también se resalta que para que los Estados ofrezcan medidas y apoyo personalizado a las personas con discapacidad, es necesario que se brinden posibilidades de que aprendan habilidades para la vida y desarrollo social para facilitar su participación plena y en igualdad de condiciones en los entornos que participa, los cuales fomenten al máximo su desarrollo académico y social. En este sentido se busca:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y niñas ciegos, sordos, sordos ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. (CONAPRED, 2007, pp. 19 y 20)

#### Proyecto General para la Educación Especial en México (1994)

El proyecto partió de la premisa de que mientras más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir con otros niños en escuelas regulares, mejor será su proceso educativo. En este sentido se propició que Educación Especial reorientara técnica y operativamente los servicios que ofrecía hasta ese momento y buscó generar condiciones técnicas, materiales y de infraestructura para brindar las respuestas educativas que se plantearon en el 31 Artículo 41 de la Ley General de Educación. Así surgieron los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER.

En el proyecto se plantearon dos acciones simultáneas: la escolar y la social, en donde la atención se centró en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico y no en la atención del sujeto desde un modelo terapéutico y asistencial. La integración educativa fue una estrategia para sustentar el cambio en el enfoque en la atención a los alumnos con discapacidad y lograr una educación con equidad, calidad y sin ningún tipo de exclusión. Se proyectó que la estrategia de integración para los alumnos con NEE requeriría de acciones integrales: en salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales.

Los puntos esenciales del Proyecto General para la Educación Especial en México se centraron en: terminar con un sistema de educación paralelo; asumir la condición de modalidad de Educación Básica; operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa; operar con el Modelo Educativo; establecer una gama de acciones para la integración educativa; y procurar la concentración intersectorial. (SEP/DEE, 2010, p. 190)

Las USAER se concibieron como: la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares". (SEP/DEE, 1994d, p. 8)

La USAER formó parte de la propuesta para la reorganización de la Educación Especial ya que proponía una nueva relación entre los servicios de Educación Especial y Educación Regular, se concibió como:

El desarrollo técnico y operativo de la USAER se realizó con base en base a dos estrategias: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y los padres de familia. El proceso de intervención consideró cinco acciones fundamentales: la evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención, la evaluación continua y el seguimiento. Dichas acciones se acompañaron de la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de acciones de gestión.

El desarrollo técnico y operativo de la USAER se realizó con base en base a dos estrategias: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y los padres de familia. El

proceso de intervención consideró cinco acciones fundamentales: la evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención, la evaluación continua y el seguimiento. Dichas acciones se acompañaron de la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de acciones de gestión. En el cuadro 3 se esquematiza el proceso de atención que desarrollaba la USAER.

En lo referente a la estructura organizativa, la USAER se conformó por un director, maestros de apoyo, equipo de apoyo técnico (psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social) y una secretaria. Los maestros de apoyo tendrían como centro de adscripción la USAER, pero su lugar de trabajo serían las escuelas regulares a 33 las cuales se les brindara el apoyo. Se sugirió que en promedio existieran dos maestros de apoyo en cada escuela y que el director de la USAER estableciera su sede en alguna de las escuelas de atención. Cada USAER atendería en promedio cinco escuelas y el equipo de apoyo técnico participaría de forma itinerante en cada una de las escuelas tanto en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, como en la orientación a los maestros y padres de familia.

Para el desarrollo de las actividades en las escuelas regulares se acondicionó un aula que se denominó “aula de apoyo” en la cual se proyectó ubicar la sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la Educación Especial, pero también el espacio de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como de orientación al personal docente y atención a los padres de familia.

Se precisó que la intervención de la USAER con los alumnos podría desarrollarse en el grupo y/o en el aula de apoyo, dependiendo del reconocimiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje desarrollado en las aulas. La orientación a los docentes de la Escuela Regular tenía como objetivo proporcionarles los elementos técnicos para que participaran en la generación de alternativas de atención a los alumnos y respondieran a las necesidades educativas especiales detectadas a partir del análisis de los factores que repercutían en su aprendizaje.

Si bien se puede apreciar en las estrategias de trabajo de la USAER una atención prioritaria a los alumnos con necesidades educativas especiales, también se consideraba la orientación al

personal de la escuela y a los padres de familia a partir de las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje que se desarrollaba en las aulas.

El Proyecto General para Educación Especial y sus pautas de organización, fueron publicados en los Cuadernos de Integración Educativa conformados por 34 siete volúmenes, los cuales se convirtieron en el referente principal para el desarrollo y organización de las funciones de los profesores de Educación Especial.

En el documento “Educación Especial en el Distrito Federal; Una Escuela para Todos” publicada por la Dirección de Educación Especial en el 2003, se señala que entre las metas que se lograron alcanzar con el proyecto de Educación Especial destacan:

- La transformación del sistema paralelo de educación
- La reorganización de la Dirección de Educación Especial
- El aprovechamiento de la infraestructura de la Educación Básica instalada y los recursos de Educación Especial existentes
- El avance de manera significativa en el establecimiento de diversas opciones técnico-pedagógicas, así como operativas que favorecieron la primera etapa de la integración
- El fin a la atención por “áreas de discapacidad centradas en un enfoque médico terapéutico” para enfatizar el aspecto educativo. (SEP/DEE, 2003, pp. 16 y 17)

### **La atención a la diversidad en las Escuelas de Educación Básica**

La atención a la diversidad representa un desafío importante para las escuelas de Educación Básica, si bien la idea de atención a la diversidad estuvo en un momento ligada a la Integración Educativa de los alumnos con NEE con o sin discapacidad dentro de las escuelas regulares, ahora debemos considerar que no sólo estos alumnos forman parte de la diversidad, hablar de una escuela abierta a la diversidad demanda considerar y reconocer la presencia de

alumnos indígenas, migrantes, en situación de riesgo social, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con distintas capacidades y habilidades, etcétera, así como respetar y atender la diferencias individuales de cada uno de ellos. De acuerdo con Gimeno:

La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos a ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de los sujetos o grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas. (Gimeno, 2000, p. 12)

En este sentido, es en las escuelas y en las aulas donde se tendría que defender el principio de una Educación para Todos y considerar la existencia de las diferencias presentes como una oportunidad para mejorar las prácticas de enseñanza.

En una escuela que atiende, considera y reconoce la diversidad, los maestros no tratan de cambiar o eliminar propósitos educativos, estos son los mismos para todos los alumnos, en este sentido, la tarea de los profesores consiste en contextualizar esos propósitos, así como seleccionar los contenidos bajo los criterios de funcionalidad, transferibilidad y significatividad, que permitan a todos los alumnos de su grupo clase construir aprendizajes. Lo anterior significa una tarea compleja si consideramos que generalmente en las escuelas prevalece el criterio de la conformación de grupos escolares homogéneos, las actividades cotidianas se diseñan con base en las posibilidades y capacidades de la mayoría de los alumnos y son pocos los maestros que reconocen la diversidad de alumnos y sus contextos, así como de sus posibilidades y necesidades. Gimeno enfatiza:

La diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Existe la heterogeneidad entre los centros, dentro de éstos y en las aulas porque existe en la vida social exterior. La educación es también causa de diferencias de la acentuación de algunas de ellas. Los profesores y profesoras participamos en la acusación de la diversificación y de la homogeneización, de la igualación y de la desigualdad. (Gimeno, 2000, p. 13)

Es común observar que los docentes esperen resultados de aprendizaje iguales para todos los alumnos, pero pocas veces se observa que los docentes adapten su forma de enseñanza a las posibilidades de cada uno de ellos, busquen nuevos materiales que apoyen su tarea de enseñanza y consideren diferentes formas de evaluación dependiendo de las diferencias que caracterizan a un grupo. La mayoría de los maestros evalúa sólo a partir de exámenes escritos para todos sin hacer distinciones y ésta generalmente se usa como un medio de control y medida. Es poco frecuente encontrar a profesores que establezcan criterios de evaluación diversificados con el fin no sólo de corroborar los aprendizajes logrados en los alumnos, sino también con la finalidad de tomar decisiones para la búsqueda de ayudas necesarias en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. En una escuela que se reconoce y se atiende a la diversidad de los alumnos, la evaluación no es un medio para demostrar o corroborar lo que los alumnos no saben o no aprendieron en cierto tiempo, la evaluación es un proceso que ayuda al docente a evaluar su propia tarea y por ende a pensar y analizar si las estrategias empleadas favorecieron el logro de aprendizajes en los alumnos y de esta manera mejorar los procesos de enseñanza.

En suma, es necesario comprender que en una escuela en la que se considera y se atiende a la diversidad, se trata de proporcionar a todos los alumnos igualdad de oportunidades para aprender y desarrollar plenamente sus potenciales. Supone también que los actores educativos son sensibles y consecuentes con las diferencias individuales y en ella se visualiza a la diversidad no como la división entre la “normalidad” y lo que requiere apoyo, ni como un problema a resolver, sino como el reconocimiento de las diferencias circunstanciales del ser humano que obligan a buscar y diversificar estrategias cada vez más incluyentes y que respeten la integridad de cada uno de los alumnos. Al respecto Pérez argumenta:

Se debe concebir la escuela como un cruce de culturas (crítica, social, institucional, experiencial y académica) que interactúan en el entorno escolar y que su conocimiento puede contribuir a la mejor comprensión de las dimensiones características de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la escuela y los docentes se encuentran ante el desafío de la construcción de “otro marco cultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia. (En: Jiménez, 1999, p. 84)

La tarea de seguir mejorando la atención de “todos los alumnos” es trabajo de todos los profesionales que laboran en una escuela. La formación y capacitación continua constituyen una de las bases fundamentales que se deben de explotar para asegurar la generación de prácticas educativas cada vez más incluyentes y menos segregadoras, en donde la atención a la diversidad sea una práctica frecuente y generalizada y no una experiencia exitosa de algunas escuelas o de algunos docentes.

Con la intención de profundizar en los planteamientos que implican la atención a la diversidad en la escuela, es importante revisar el proceso de evolución y cambio que ha implicado tanto a la Educación Especial como a las escuelas de Educación Básica, haciendo alusión a la necesaria personalización de los procesos educativos y a la ruptura de prácticas homogeneizadoras dentro de los centros escolares. En este sentido, revisar las posturas de los planteamientos que conllevan la Integración e Inclusión Educativa, permitirá ampliar los esquemas de referencia en la atención de la diversidad del alumnado.

### **De la integración Educativa a la inclusión Educativa**

Aunque podemos encontrar evidencia de prácticas orientadas a la Integración Educativa en varios países desde los años sesentas, el movimiento de Integración cobro fuerza a partir de la primera década de los años noventa con la Declaración mundial sobre Educación para Todos y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; los conceptos de necesidades básicas de aprendizaje y de NEE que se difundieron explícitamente a partir de dichas reuniones, sentaron la base para impulsar la integración de alumnos con NEE a las escuelas regulares, modificando la práctica de atenderlos en servicios de educación especial separados de la educación básica.

La integración de los alumnos con NEE a las escuelas regulares perseguía: Una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas –no sólo en principios educativos– y en una moral que detenta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, y pretende erradicar la segregación, y la etiquetación en todos los ámbitos” (García et al., 2000, p. 59).

A partir de la conceptualización de los alumnos con NEE, se reconoció el carácter interactivo y relativo de estas, ya que se consideró que las dificultades para acceder al currículo no dependían únicamente de los alumnos, sino de las interacciones que tenían con los entornos y de los apoyos que pudieran recibir en la escuela.

De acuerdo con García et al., la integración educativa de los alumnos con NEE a las escuelas y aulas regulares, no sólo pretendía impactar en la mejora de sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros. Los fundamentos filosóficos en los que se basó la integración Educativa estuvieron centrados en el respeto a las diferencias, en los derechos humanos e igualdad de oportunidades, así como en las características de una Escuela para Todos. En esta lógica se pretendió guiar la operación y el desarrollo de los servicios de Educación Especial bajo los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

García et al., señala en el documento “Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias” nueve características de la integración educativa, indicando que:

Para García et, al., “la integración educativa también puede beneficiar a los demás integrantes del grupo: su presencia en las aulas [de los alumnos con n.e.e.] implica un llamado de atención hacia el reconocimiento de las características particulares de cada uno de los alumnos, de sus intereses y capacidades siempre diversas, y constituye una oportunidad excepcional para promover la convivencia, la comunicación y el respeto entre los diferentes. por otra parte, la integración educativa subraya la necesidad de revisar las formas de enseñanza, las relaciones cotidianas entre los diversos actores del hecho educativo (particularmente la relación entre el profesor y los alumnos, y la de éstos entre sí) y, aún más, la adecuación de los contenidos educativos a las características particulares de los alumnos”. (García, et al., 2000, p. 10).

La integración educativa es:

1. Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
2. Una estrategia de participación democrática.

3. Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.
4. La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
5. La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
6. Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar las adecuaciones curriculares.
7. La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
8. Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento.
9. Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños. (García et al., 2000, p. 59)

Los fundamentos planteados fueron en ese momento innovadores, pero, como consecuencia de la falta de preparación de los docentes, de la poca participación social y de los resultados poco satisfactorios sobre todo en la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular, se formularon muchas críticas en relación a las limitaciones de la propuesta de integración educativa.

Al respecto Ainscow precisa que:

- Existe un abuso del término “Necesidades Educativas Especiales” y, en consecuencia, ha aumentado el número de alumnos etiquetados y segregados.
- Confusión general en la práctica de las escuelas: a pesar del discurso de responder a las necesidades individuales, las visiones tradicionales acerca de la Educación Especial persisten; muchas escuelas mantienen una amalgama entre lo viejo y lo nuevo.

- La orientación hacia las deficiencias está profundamente asentada en muchas escuelas y aulas.
- Existe una tendencia a importar prácticas de la Educación Especial. (Ainscow, 2004, p. 39)

Si bien es cierto que Educación Especial en un principio asumió la propuesta de Integración Educativa sin que existiera alguna normatividad explícita que implicara la participación activa de la Educación Regular en este proceso, la propuesta no se limitó a la atención de los alumnos con discapacidad y con NEE, ni se centró en la atención de los déficit de los alumnos sin considerar los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Más bien, podemos hablar de dificultades para la consolidación del proyecto al reflexionar sobre el limitado impacto que tuvo en la transformación de las prácticas educativas, pues muchos de los docentes tanto de Educación Especial como de Educación Regular, no lograron comprender ni considerar en su intervención los principios, finalidades y estrategias de la propuesta del proyecto de Integración Educativa. No obstante, se observaron avances significativos en la aceptación y atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de las aulas, tanto por parte de los maestros, como de sus compañeros de grupo clase.

La integración se entendió como una propuesta de intervención centrada en el principio de aceptación y de atención a los niños con discapacidad, aunque se explicitaba que debía abarcar a cualquier niño cuyas necesidades educativas lo requirieran, independientemente de su discapacidad. (Escalante, 2008, p.5)

Casanova refiere que las experiencias en torno a la integración educativa, hicieron ver que no sólo los alumnos con necesidades educativas especiales eran diferentes a los demás, sino que todos los alumnos eran diferentes entre sí, que cada persona era diferente por distintas circunstancias. También afirma que el término de Integración Educativa se mantuvo hasta que apareció la Inclusión como novedad.

En principio más por la palabra que por el cambio en los hechos, en el planteamiento del trabajo educativo con los alumnos. Pareció, en un principio, una mera traducción literal del término inglés. Pero pasado el tiempo y profundizando en su significado, se han ido encontrando diferencias importantes que hizo imprescindible considerar para avanzar en el

planteamiento relacionado con la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad y en el ámbito educativo, de su formación en igualdad de oportunidades. (Casanova, 2011, p. 29)

Con los ideales de la Educación Inclusiva, no solo se pretende responsabilizar a la Educación Especial de la atención de los alumnos con discapacidad y de la diversidad en general, sino también involucrar a las administraciones y a las instituciones educativas de la atención de todos los alumnos que se encuentran inscritos en ellas.

Queremos que sea la administración y las instituciones las que adopten medidas necesarias para atender a la diversidad del alumnado, y que no deba ser siempre el estudiante el que tenga que adaptarse a todos los requisitos inamovibles del sistema.

En este reto estamos todos los profesionales de la educación: responsables de la 61 administración, inspectores, supervisores, orientadores, profesorado, familias... Todos educamos y todos contribuimos a la calidad educativa que reciben las jóvenes generaciones. Y la sociedad completa debe involucrarse en la tarea. (Casanova, 2011, pp. 10 y 11)

A la vista crítica, la Inclusión Educativa tiene que ser algo distinto, que supere las limitaciones que representó el modelo de Integración Educativa, sin que olvidemos que dicho modelo cimentó las bases filosóficas y metodológicas que conforman el planteamiento de la Educación Inclusiva. En este sentido, habría que considerar al modelo de Integración Educativa como un antecedente a la construcción del modelo de Educación Inclusiva, sin visualizar la experiencia como algo negativo, Casanova precisa al respecto:

La transformación que requiere el paso de Integración a Inclusión es esencial en la concepción del centro educativo y del sistema en su conjunto. Cuando se habla de "integración", se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible, la "inclusión", por su parte, supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales. El énfasis pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento

institucional, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias metodológicas generales, del contexto del aula, etc. Es imprescindible una escuela comprensiva, amplia, flexible, autocrítica, creativa, de calidad, que ofrezca múltiples opciones a la diversidad que presente su alumnado. (Casanova, 2011, p. 29)

La escuela inclusiva plantea un nuevo reto para el sistema educativo, y por tanto de la Educación Especial, el cual radica en propiciar que las escuelas y las aulas se organicen de tal manera que impulsen y permitan que cada uno de los alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades y que al mismo tiempo se sientan parte de la comunidad escolar y del aula donde conviven con sus compañeros de grupo. De acuerdo con Casanova el modelo de Educación Inclusiva implica una organización escolar diferente, con un currículo abierto y flexible a las características de todo el alumnado. De ahí que:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes". (Casanova, 2011, p. 31)

A la lectura de las definiciones del significado de la Educación Inclusiva, pareciera una utopía educativa dadas las características actuales de nuestro sistema educativo y de los bajos resultados en el logro educativo que hasta el momento se han obtenido, sin embargo, pueden reconocerse acciones importantes que desde las políticas educativas se han implementado para mejorar y avanzar en la construcción de una educación que considere las características y necesidades de la diversidad de la población, como ejemplo de ello puede mencionarse que en el nuevo Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se enfatiza como uno de los principios pedagógicos "Favorecer la inclusión para atender a la diversidad" y específicamente en los lineamientos generales para el funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en las escuelas públicas en el Distrito Federal 2012 se considera como

una de las características de las escuelas del siglo XXI “Una gestión para un ambiente escolar inclusivo”.

Si bien se reconoce que en nuestro país estamos lejos de alcanzar los rasgos que caracterizan a los ambientes escolares inclusivos, podemos decir que tenemos un camino avanzado en la construcción de políticas inclusivas. Herrán afirma que “El avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son “culturas inclusivas” – “políticas inclusivas” – “prácticas inclusivas” – “comportamientos inclusivos”. (En: Casanova, 2011, p. 30)

El modelo de cambio propuesto en la Educación Inclusiva constituye un proceso de innovación educativa que pretende la constitución de una escuela que busque propuestas enriquecedoras para responder a las necesidades de aprendizaje de la diversidad del alumnado. 63 En el siguiente cuadro se señalan las implicaciones del modelo de la Educación Inclusiva en alumnos, docentes, directivo, las familias de los alumnos y los contextos propuestos en el MASEE, las cuales permitirían avanzar en la construcción de contextos de aprendizaje, donde se acepte y valore la diversidad.

## **Fuentes de información.**

Álvarez, Arturo. (2011). El Index de Tony Booth y Mel Ainscow: una mirada crítica desde la investigación-acción. En: Revista electrónica Educ@upn, México: UPN; núm. 8, p.p. n.d. Recuperado de: <http://educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/103-num-08/421>

Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Santiago: OREALC/UNESCO

Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004). Recuperado de: <http://educacionespecial.sopdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentosPolicialInternacional/DeclaracionMesoamericana.pdf>

Muntaner, Joan. (2000). La Igualdad de Oportunidades en la Escuela de la Diversidad. En: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1). Recuperado de: <http://www.urg.es/~rectpro/rev41ART2.pdf>

Revista electrónica Educ@upn, México: UPN; núm. 3, p.p. n.d. Recuperado de: <http://educa.upn.mx/hemeroteca/vida-universitaria/211-num-03/257>

México: SEP- DEE. Recuperado de:

<http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3r4.htm> Dirección de Educación Especial (2008). Programa General de Trabajo 2008- 2012. México: SEP

Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1). Recuperado de: <http://www.urg.es/~rectpro/rev41ART2.pdf>